

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

ISSN 1205-6545 · Jahrgang 23, Nummer 2 (Oktober 2018)

Zwei Akzente im *Classroom Management*: Professionalität und Raum. Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht

Magdalena Rozenberg

Universität Gdańsk

Institut für Germanistik

Wita Stwosza 51

80-308 Gdańsk

E-Mail: m.rozenberg@wp.pl

Abstract: In der Fremdsprachendidaktik stößt man selten auf das Thema *Raum* und das Konzept *Classroom Management*. Seit dem Jahr 2015 ist hier zwar ein gewisses Interesse an *Raum* (Badstübner-Kizik 2015, Cerri & Jentgens 2015, Hallet 2015, Rozenberg 2015b) zu beobachten, von großer Zahl der systematisch veröffentlichten Publikationen und Beiträge zu diesem Thema kann in der fremdsprachendidaktischen Forschung jedoch nicht die Rede sein. Die geringe Forschungsposition nimmt in der Fremdsprachendidaktik ebenfalls das pädagogische Konzept *Classroom Management* ein, mit dem – so der professionelle Akzent – das Thema *Professionalität* ins Zentrum der lebhaften Diskussionen und der intensiven Forschung zum Lehrerberuf und Lehrerausbildung gerückt wurde. Zudem wird *Classroom Management* aus einer räumlichen Perspektive betrachtet. In dieser Perspektive – so der räumliche Akzent – hat die Dialektik von gestaltetem und zu gestaltendem Raum (*room* und *space*) für einen pädagogischen Raum (*classroom*) Kontur. Vor diesem Hintergrund ist die grundsätzliche Idee des vorliegenden Beitrags, auf das Verhältnis von Professionalität und Raum einzugehen und dabei zu fragen, welche Perspektiven sich aus ihm für den Fremdsprachenunterricht ergeben.

In didactics of foreign languages one can rarely encounter the subject of *space* and the concept of *classroom management*. In fact, since 2015 it has been possible to notice some interest in *space* (Badstübner-Kizik 2015, Cerri & Jentgens 2015, Hallet 2015, Rozenberg 2015b), yet the number of publications and articles connected with systematic research in foreign language teaching and learning has not been considerable. Pedagogical concept of *classroom management* takes a weak position, which places still professional stress – the topic of professionalism – in the centre of vivid discussion and extensive research on the job of a teacher. Moreover, *classroom management* will be looked at from spatial perspective. In this perspective – still spatial stress – spatial dialectic formed and possible to be formed (*room* and *space*) gives pedagogical space (*classroom*) some outlines. In this background the leading thought of this article is examining relations between professionalism and space and posing the question how these relations influence the foreign language lesson.

Schlagwörter: Classroom Management, Klassenführung, Professionalisierung, Lehrerkompetenzen, pädagogisches Wissen, Fremdsprachenunterricht; Classroom Management, Classroom Leadership, professional development of teachers, teacher competence, pedagogical knowledge, foreign language lesson

1. Einleitung

Unterricht bedeutet für die allermeisten Lehrkräfte, die (Lern-)Aktivitäten einer Klasse von zwanzig bis dreißig Schülerinnen und Schülern in festen Rhythmen vorausplanend, prozessbegleitend und nachsorgend zu planen, zu gestalten, zu initiieren, zu steuern und zu fördern (vgl. Haag, Kiel & Trautmann 2015: 9). Auch Intuition, Beliefs und Reflexion gehören zu den wichtigen Elementen des Lehrerhandelns bei der Unterrichtsplanung, -vorbereitung und -durchführung. Demzufolge ist dieses ganze Bündel von Lehr-Maßnahmen (Planung, Gestaltung, Initiierung,

Steuerung, Förderung, Reflektieren, Intuition, Beliefs) der Beschaffung aller räumlichen, zeitlichen und personalen Bedingungen für gelungene (fremdsprachliche) Lernprozesse erforderlich (vgl. Hallet 2006: 124-125).

So weit ersichtlich, steht hinter den oben erwähnten Lehr-Maßnahmen die Lehrerfähigkeit, eine Klasse so zu managen oder eine Klasse so zu führen (vgl. Haag et al. 2015: 9), dass die Schülerinnen und Schüler die Klarheit und Verständlichkeit der Struktur des (Fremdsprachen-)Unterrichts erkennen und ihr folgen können (vgl. Schart 2014: 47). Wie Schart weiter erläutert, sind die (Fremdsprachen-)LehrerInnen zugleich bestrebt, die führende Rolle bei der Gestaltung des Unterrichts in eine lernförderliche Atmosphäre einzubetten (vgl. ebd.). Nicht ohne Bedeutung für die Unterrichtsqualität sind auch Lehreremotionen: Sie allein machen nicht den Lernerfolg aus, aber vieles hängt von ihnen ab.¹

Auf dieses Verständnis von Lehrerhandeln weist das pädagogische Konzept *Classroom Management*, das oft mit Klassenführung bzw. Klassenmanagement übersetzt wird (Schönbächler 2008: 17).² Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen werden *Classroom Management*, Klassenführung und Klassenmanagement synonym verwendet (vgl. Keller-Schneider 2015: 40), wobei der Begriff *Classroom Management* z.B. für Hallet (2006: 155) zutreffender als der deutsche Begriff Klassenführung ist, weil er „eher auf die Lehrperson als Führungspersönlichkeit abhebt und damit das Konzept personalisiert“ (Hallet 2006: 155). Der Begriff Klassenmanagement, den z.B. Schönbächler (2008) und Wellenreuther (2014) benutzen, ist für Hallet (2006: 156) ebenfalls wenig zutreffend, weil er „das Geschäftsmäßige und die Funktionalität des Lehrerhandelns sehr stark betont“ (Hallet 2006: 156). In diesem Beitrag wird der Begriff *Classroom Management* verwendet, der in der Tradition der anglo-amerikanischen Diskussion steht und bereits auf ein breites Verständnis von Klassenführung verweist (vgl. Syring 2017: 11).

Classroom Management wird heutzutage als relevanter Bestandteil des pädagogischen Wissens (*pedagogical knowledge*) konzeptualisiert (z.B. König & Lebens 2012, Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter 2015) bzw. als wesentliches Merkmal von Unterrichtsqualität (vgl. Helmke 2003, 2014) sowie als zentraler Bedingungsfaktor für den Lernerfolg der Lernenden (z.B. Metaanalysen: Wang, Haertel & Walberg 1993; Hattie 2009, 2014; z.B. Studien: Marzano & Marzano 2003; Oliver, Wehby & Reschly 2011) angesehen. Bereits aus diesem Verständnis von *Classroom Management* resultiert, dass dieses Konzept, so Syring (vgl. 2017: 18) in enger Anlehnung an Dollase (2012), in den Bereich der Lehrkompetenzen fällt und damit Teil der Lehrerprofessionalität ist. Daran anschließend – so der Akzent auf Professionalität – wird *Classroom Management* in diesem Beitrag als wichtige professionelle Kompetenz für die Planung, Gestaltung und Steuerung pädagogischer und didaktischer Rahmenbedingungen und aller räumlichen, zeitlichen, personalen Voraussetzungen verstanden, damit das Fremdsprachenlernen ermöglicht wird.

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik ist das Thema *Classroom Management* bzw. Klassenführung und der mit ihm verbundene Versuch der Konzeptualisierung und Erforschung des pädagogischen Wissens wesentlich wenig explizit erläutert.³ Legutke & Schart (vgl. 2016: 13) weisen darauf hin, dass in der Fremdsprachenforschung empirische Studien zum Wissen und Können von Lehrenden bisher vor allem dem explorativ-qualitativen Forschungsparadigma verpflichtet wären. Dabei nennen Legutke & Schart die Arbeiten von Appel (2000), Schrockervon Dittfurth (2001) und Zibelius (2015). Zudem machen Legutke & Schart auf den von Roters & Trautmann (2014) erstellten Überblick von Arbeiten mit quantitativem Zugang zum Fremdsprachenlehrerberuf und zur Lehrerausbildung aufmerksam.

Vor dem Hintergrund der gemachten Vorüberlegungen lässt sich eine folgende Beobachtung darstellen, die für diesen Beitrag gilt: Mit dem Konzept *Classroom Management* und dessen Fokus auf das pädagogische Wissen und Können der Lehrenden ist eine wichtige Domäne des Lehrerhandelns gemeint, die zwischen den Begrifflichkeiten „Professionalisierung“ und „Kompetenzentwicklung“ zu verorten wäre (vgl. dazu auch Gerlach & Steininger 2016). Nach Hallets Auffassung weist der amerikanische Begriff *Classroom Management* darauf hin, „dass es in einem pädagogischen Raum (*classroom*) Bedingungen zu schaffen gilt (*management*), die für das Lernen günstig sind“ (vgl. Hallet 2006: 155). Darüber hinaus kommt *Classroom Management* im Sinne der Planung, Gestal-

Rozenberg, Magdalena (2018), Zwei Akzente im *Classroom Management*: Professionalität und Raum. Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 37-55. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

tung und Herstellung günstiger, verlässlicher und transparenter Lern- und Arbeitsbedingungen eine wichtige Funktion für gelungene fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse zu (vgl. ebd.: 156). So gesehen ist *Classroom Management* im Sinne einer professionellen Kompetenz zu verstehen. Die Fähigkeit des *Classroom Management* und die Aneignung des dafür notwendigen Wissens haben eine wesentliche Bedeutung „für die Gestaltung von qualitativen Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht“ (Gerlach & Steininger 2016: 197).

Zusätzlich ist im Begriff *classroom* eine konzeptuelle Hinwendung zum Raum zu sehen. In dieser Perspektive – so der räumliche Akzent – hat die Dialektik von gestaltetem und zu gestaltendem Raum (*room* und *space*) für einen pädagogischen Raum (*classroom*) Kontur. Daran aufbauend wird aus dieser konzeptuellen Hinwendung zu *room* und *space* zusätzlich (neben *ClassRoom*) ein Kompositum gebildet: *ClassSpace Management*. Obwohl im ersten Fall der Schwerpunkt auf der Betrachtung des *ClassRoom* und im zweiten Fall auf *ClassSpace* liegt, verbindet beide Fälle ein Faktum, dass *management* trotz der anderen Betonung (einmal auf *ClassRoom*, das andere Mal auf *ClassSpace*) gar nicht auf unterschiedliche Lehr-Maßnahmen festgelegt ist. Management bezieht sich in beiden Betrachtungen auf komplexes Repertoire an Strategien zur Planung, Gestaltung, Steuerung und Förderung von Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht, um diese Prozesse zu initiieren.

Die Ausführung der Beitragskonzeption erfolgt in den folgenden Schritten: Im ersten Schritt wird der Akzent auf Professionalität im *Classroom Management* (Kap. 2) gelegt. In diesem Zusammenhang werden zwei Aspekte erläutert: die Qualität des (Fremdsprachen-)Unterrichts durch *Classroom Management* (Kap. 2.1) sowie *Classroom Management* und Professionalität von (Fremdsprachen-)LehrerInnen (Kap. 2.2). Im zweiten Schritt wird der Akzent auf Raum im *Classroom Management* (Kap. 3) gelegt. Hierbei wird auf die Dialektik von gestaltetem und zu gestaltendem Raum (*room* und *space*) (Kap. 3.1) hingewiesen. Diese Dialektik führt zu einer konzeptuellen Bildung eines Kompositums – *ClassSpace Management*. So wird gezeigt, dass *ClassRoom Management* und *ClassSpace Management* (Kap. 3.2) zwar ein unterschiedliches Erklärungspotenzial bieten, beide sind jedoch keine bestehenden Strukturen, die man nicht verändern kann. Danach wird auf zwei Akzente – Professionalität und Raum – im *ClassRoom Management* und *ClassSpace Management* (Kap. 3.3) eingegangen. Im dritten und letzten Schritt wird die Konklusion gezogen, in der Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht skizziert werden (Kap. 4).

2. Der Akzent auf Professionalität im *Classroom Management*

Im Folgenden soll der Akzent auf Professionalität im *Classroom Management* gelegt werden. In der Professionalität scheint die Erklärung dafür zu liegen, ob der (Fremdsprachen-)Unterricht eine Qualität hat und dadurch zugleich das (Fremdsprachen-)Lernen qualitativ ist.

2.1. Die Qualität des (Fremdsprachen-)Unterrichts durch *Classroom Management*

Der Unterricht, auch der Fremdsprachenunterricht, ist ein so komplexes Geschehen (vgl. Schönbachler 2008: 18), dass wir nicht in der Lage sind, alle dessen Wirkungsprinzipien einerseits und alle „Ungewissheiten des Unterrichtens“ (Herzog 2006: 433) andererseits zu nennen. In der Forschungsliteratur zum *Classroom Management* finden sich zahlreiche konzeptuelle Aufsätze zum Unterrichtshandeln im Klassenraum. Die Auswahl unter ihnen fällt hierbei auf einen konzeptuellen Aufsatz von Doyle (1986), der diese hohe Komplexität mit Hilfe von sechs Unterrichtsdimensionen beschreibt. Obschon die gewählte Konzeption von Doyle bereits vor über 32 Jahren ausgearbeitet wurde, scheint sie immer noch als wegweisend in diesem Bereich zu gelten und einen hohen Gestaltungseinfluss auf ein professionelles Lehrerhandeln zu haben. Es geht nun um folgende Dimensionen (vgl. dazu auch Herzog 2006: 433-437 und Syring 2017: 12):

- *Multidimensionality (Multidimensionalität)*: Einerseits ist der Klassenraum ein Ort, in dem viele Personen mit ganz unterschiedlichen Interessen sowie kognitiven, emotionalen und motivationalen Dispositionen

aufeinandertreffen. Andererseits ist es ein Raum, in dem sehr verschiedene Ereignisse stattfinden (vgl. Herzog 2006: 434; Syring 2017: 12).

- *Simultaneity (Simultaneität)*: Im Unterricht geschehen viele Dinge gleichzeitig. Insofern verlangen sie von den Lehrenden simultane Aufmerksamkeit und das ständige Treffen von Entscheidungen (vgl. ebd.). Diese Dimension liegt vergleichsweise nahe bei der Technik der Klassenführung *Allgegenwärtigkeit und Überlappung* von Kounin (vgl. 2006: 89-90 und 93): LehrerInnen sollen die Fähigkeit haben, bei gleichzeitig auftretenden Ereignissen die Aufmerksamkeit simultan auf viele Dinge richten zu können (vgl. Kounin 2006: 89-90 und 93).
- *Immediacy (Unmittelbarkeit)*: Eng mit dem Treffen von Entscheidungen und der simultanen Aufmerksamkeit verbunden ist die erschwerte Reflexion der Lehrperson aufgrund der schnellen Folge von Ereignissen sowie der Fülle des Austausches zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern. Dementsprechend bleibt wenig Zeit, Entscheidungen auf einer soliden Wissensbasis zu treffen (vgl. Herzog 2006: 434-435; Syring 2017: 12). Daher reagieren und handeln LehrerInnen in den wenigen Fällen zu emotional. Dies soll jedoch nicht als Vorwurf verstanden werden. Da Emotionen vielmehr automatisch-reflexhaft verlaufen (vgl. Scholz 2014: 72), ist es die Emotionsregulation und -arbeit nicht einfach (vgl. dazu Rozenberg 2017: 55-56).
- *Unpredictability (Unvorhersehbarkeit)*: Unterricht kann man planen, aber nicht vorhersehen. Oftmals treten Störungen, Ablenkungen und unerwartete Ereignisse auf, die sich einer strikten Planung entziehen (vgl. Herzog 2006: 435; Syring 2017: 12).
- *Publicness (Öffentlichkeit)*: Der Unterricht ist ein Ort hoher Exponiertheit: Er ist kein privater, sondern ein „öffentlicher“ Raum, in dem Interaktionen stattfinden und von anderen Anwesenden beobachtet werden können. Die Wirkung einer Interaktion, z.B. einer Zurechtweisung eines Lernenden durch die Lehrperson, geht so über die an der Interaktion unmittelbar Beteiligten hinaus (vgl. Herzog 2006: 436; Syring 2017: 12).
- *History (Historizität)*: LehrerInnen und ihre Klassen bleiben im relativ langen Kontakt miteinander. Interaktionen und Ereignisse, die im Klassenraum stattfinden, sind nicht nur ein gegenwärtiges Phänomen, sondern haben auch Wurzeln in der Vergangenheit und wirken sich auf die Zukunft aus (vgl. ebd.).

Herzog (vgl. 2006: 435) ergänzt die Liste der von Doyle (1986) konzipierten Dimensionen des Unterrichtshandelns um zwei weitere Dimensionen:

- *Intransparenz*: Die am Unterricht Beteiligten können sich gegenseitig nicht durchschauen. Die einzige Möglichkeit, aufeinander Einfluss zu nehmen, liegt in der Interaktion. Nur auf diesem indirekten Weg „kann vieles passieren“ (Herzog 2006: 435).
- *Informalität*: Unterrichtstätigkeit ist nur in geringem Ausmaß standardisierbar und reglementierbar. LehrerInnen „können sich nur beschränkt auf Prinzipien, allgemeine Regeln, Rezepte, Gesetze oder Techniken verlassen, da sie ihr Handeln den variierenden situativen Anforderungen und vielfältigen Rückmeldungen seitens der [SchülerInnen] anpassen müssen“ (ebd.).

Für die Bestimmung des professionellen Lehrerhandelns sind alle acht genannten Merkmale der Komplexität von Bedeutung. Es folgt aus ihnen nämlich, so Schönbächler (vgl. 2008: 19) in enger Anlehnung an Doyle (1986), dass das professionelle Lehrerhandeln zwei strukturellen Anliegen unterliegt: Auf der einen Seite soll gelernt werden und auf der anderen Seite sollen dazu Rahmenbedingungen geschaffen werden. Nach Schönbächler (vgl. ebd.) differenziert Doyle also zwischen einer instruktionellen, auf das Individuum gerichteten Aufgabe und einer auf das soziale System gerichteten Managementfunktion der Lehrperson, wobei mit Letzterer *Classroom Management* angesprochen ist. In der Unterrichtspraxis sind jedoch Schönbächler (vgl. ebd.: 20) zufolge beide Funktionen eng miteinander verstrickt.

Aus den genannten Merkmalen der Komplexität wird aber auch deutlich, dass es schwierig ist, im Klassenraum zu interagieren (vgl. Syring 2017: 13). Ein gutes *Classroom Management* wird, so Syring weiter, diese Komple-

xität nicht beheben oder nur in geringem Maße reduzieren. Dadurch wird ebenfalls verdeutlicht, dass sich professionelle Lehrkompetenz „nicht allein aus den Erfordernissen eines guten Unterrichts ableiten [lässt]“ (Hallet 2006: 33), sondern dass Professionalität im Lehrerberuf in einem längeren Prozess entwickelt werden muss (vgl. Terhart 1996: 452), den man sich in Form einer Amplitude von Höhen und Tiefen vorstellen soll.

In ähnlicher Weise scheint das oben Gesagte für die Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu gelten. Betrachtet man tentativ Doyles Strukturmerkmale des Klassenunterrichts für den Fremdsprachenunterricht, so ist zunächst festzustellen, dass sie viele Gemeinsamkeiten mit deren Thematisierung im Lernen und Lehren von Fremdsprachen aufweisen. Ausführlich diskutiert und analysiert z.B. Hallet (2006) Kompetenzdimensionen erfolgreichen Lehrens von Fremdsprachen, indem er die Komplexität vieler intrinsischer und extrinsischer Faktoren beschreibt, die einzeln und/oder in ihrem Zusammenspiel die Wirksamkeit von Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht bedingen.

2.2. Classroom Management und Professionalität von (Fremdsprachen-)LehrerInnen

Bereits in der oben dargestellten Komplexität der Bedingungs-, Prozess- und Wirkungszusammenhänge steht professionelles Lehrerhandeln (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder 2009b: 13). In der Fachliteratur finden sich zahlreiche interessante theoretische und auch empirische Forschungsansätze, in denen verschiedene Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften konzeptualisiert und diskutiert werden (z.B. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009a und Terhart, Bennewitz & Rothland 2014 mit Überblick). Dabei handelt es sich um die Frage, was bestimmt, dass man von einer mehr oder weniger professionellen Lehrkraft sprechen kann. Dieser Frage wird aus zwei unterschiedlichen theoretischen Perspektiven nachgegangen: Die eine Perspektive fokussiert auf die beruflichen Rahmenbedingungen, die zweite stärker auf lehrerseitige Merkmale (vgl. Voss et al. 2015: 188).

Zum ersten Komplex gehören beispielsweise strukturtheoretische Ansätze, die einen besonderen Fokus auf die Beschreibung des spezifischen sozialen Gefüges und der damit verbundenen Rollenerwartungen, die Lehrerhandeln begleiten [...], legen, oder die berufsbiographische Forschung, die sich besonders mit den für den Lehrerberuf spezifischen beruflichen Sozialisationsprozessen beschäftigt [...]. Zum zweiten Komplex gehören Ansätze, die das Gelingen der Lehrertätigkeit an individuell variierenden Merkmalen der Lehrkräfte festmachen. Entsprechend des Persönlichkeitsansatzes wird beispielsweise davon ausgegangen, dass bestimmte stabile und situationsübergreifende Persönlichkeitsmerkmale hilfreiche Konstellationen zur Berufsbewältigung darstellen (Voss et al. 2015: 188).

Ein theoretischer Ansatz, so Voss et al. weiter, der auf die Forschung zu Lehrkräften in der letzten Zeit besonders einen starken Einfluss hatte, ist der Kompetenzansatz. Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006) macht deutlich, dass für die Modellierung professioneller Kompetenz sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Komponenten eine bedeutsame Rolle spielen (Abb. 1).

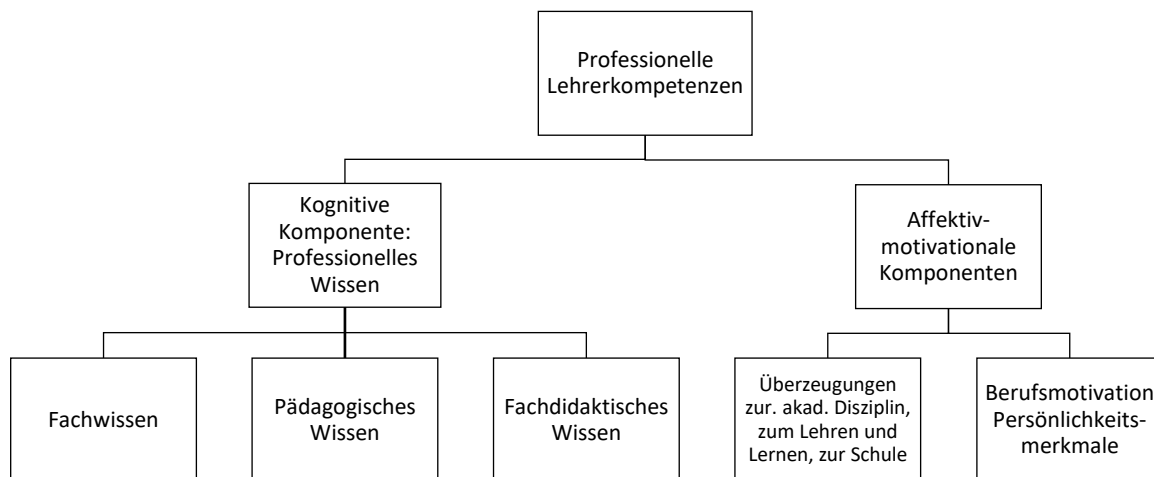


Abb. 1: Analytische Ausdifferenzierung von Lehrerkompetenzen nach Blömeke (2013: 146)

Dabei wurden in der Forschung unterschiedlich differenziert Subdimensionen professioneller Lehrerkompetenzen herausgearbeitet (vgl. Blömeke 2013: 145). Einen gemeinsamen Kern dieser Modellierungen bildet dennoch Blömeke zufolge das professionelle Wissen (kognitive Komponente), dessen Modelle sich auf Shulmans (1986) Typologie und seine Ausdifferenzierung von pädagogischem Wissen (*pedagogical knowledge*), fachlichem Wissen (*content knowledge*) und fachdidaktischem Wissen (*pedagogical content knowledge*) beziehen (vgl. Blömeke 2011: 15 und 2013: 145). Für erfolgreiches Lehrerhandeln müssen also diese Wissensarten, so Blömeke (vgl. 2013: 145) in Anlehnung an Shulman (1986) und Bromme (1992, 2014), anforderungsbezogen miteinander vernetzt werden (vgl. dazu auch Baumert & Kunter 2006: 482). Der Zusammenhang fachlich, fachwissenschaftlich und pädagogisch gesicherten Wissens ist entscheidend für die Planung, Vorbereitung und Gestaltung von Unterrichtssituationen sowie letztendlich für den Lernerfolg der Lernenden. Ergänzend ist noch darauf hinzuweisen, dass z.B. Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand (2011 und 2013) in ihrer COACTIV-Studie neben Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen noch das Organisationswissen und Beratungswissen zum professionellen Wissen von Lehrenden zählen.

Für die Modellierung professioneller Lehrerkompetenz spielen auch affektiv-motivationale Komponenten eine bedeutsame Rolle. In Anlehnung an die Arbeiten von Grigutsch, Raatz & Törner (1998) und Staub & Stern (2002) erläutert Blömeke (vgl. 2013: 146), dass die persönlichen Überzeugungen (*beliefs*) eine orientierende und handlungsleitende Funktion besitzen und somit eine Brücke zwischen Wissen und Handeln bilden. *Beliefs* von Lehrkräften lassen sich unterscheiden in:

- *beliefs* über die Natur der zugrunde liegenden akademischen Disziplin (vgl. Blömeke 2013: 146 in Anlehnung an Thompson 1992),
- *beliefs* über das Lehren und Lernen in einem schulischen Gegenstandsbereich – hierbei soll auch von *subjektiven Theorien* gesprochen werden (vgl. Baumert & Kunter 2006: 497),
- *beliefs* über die Rolle und Funktion von Schule, Lehrerbildung und den Prozess der professionellen Entwicklung (Blömeke 2013: 146 in Anlehnung an Hofer & Pintrich 2002).

Die Modellierung professioneller Lehrerkompetenz kommt des Weiteren ohne Verweis auf die Lehrerpersönlichkeit (Mayr 2014) und die Berufsmotivation (Krapp & Hascher 2009b) nicht aus. Im Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf wird deutlich gemacht, dass die Lehrerpersönlichkeit einen bedeutsamen, wenn nicht *den* entscheidenden Einflussfaktor auf das Handeln von Lehrkräften und den Berufserfolg darstellt (vgl. Mayr 2014: 189). In Anlehnung an die Arbeiten von Pintarich (2002) und Teml & Unterweger (2002) hebt Mayr weiter hervor, dass dabei sowohl eine „Man hat es, oder man hat es eben nicht“-Mentalität anzutreffen, als auch die

Betonung der Notwendigkeit, Persönlichkeitsentwicklung als Aufgabe der Lehrerbildung zu sehen ist. Im Zusammenhang mit motivationalen Voraussetzungen dagegen gehen zwei zentrale Forschungsfragen einher: Zum einen handelt es sich darum, jene psychologischen Strukturen und Prozesse zu erforschen, die einer Person ganz generell ermöglichen, sich selbständig und dauerhaft mit einem bestimmten Problembereich lernend zu konfrontieren. Zum anderen wird die Frage aufgegriffen, wie die Präferenz für (oder die Abneigung gegen) ganz bestimmte Inhalts- oder Problembereiche zustande kommt (zu allem vgl. Krapp & Hascher 2009b: 377). Mit diesen Forschungsfragen wird darauf verwiesen, dass „die Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen als ein komplexes und mehrschichtiges Problem wahrgenommen werden muss, das nicht nur die einzelne Person betrifft, sondern ebenso das unmittelbare berufliche Umfeld und bis zu einem gewissen Grad das gesamte Bildungssystem“ (Krapp & Hascher 2009b: 385). So sind sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Komponenten wichtige Bedingungsfaktoren bei der Modellierung und Entwicklung professioneller Lehrerkompetenz. Zum anderen kann man diese Komponenten ebenfalls als pädagogisch erwünschte Dispositionen betrachten (zu allem vgl. Krapp & Hascher 2009a: 365). So gesehen bilden sie bis zu einem gewissen Grad notwendige, bei weitem aber nicht schon hinreichende Bedingungen für eine Unterrichtsqualität bzw. Zielkriterien für die Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. Und selbstverständlich kann eine Lehrkraft über das gut fundierte Wissen (im Sinne Shulmans Typologie) verfügen, im Blick aber z.B. auf keine Fähigkeit, ihre Emotionen im Griff zu bekommen, durchaus für eine *schlechte* (unprofessionelle) Lehrkraft gehalten werden.

Diese hier sehr verkürzt dargestellten Strukturkomponenten der professionellen Kompetenz bilden zugleich den entscheidenden Bezugspunkt zum *Classroom Management*, das als eine wichtige Kompetenz für gelungenes Lehrerhandeln (z.B. Baumert & Kunter 2011) zu verstehen ist. Als Kompetenz wird dabei Wissen (sowohl im kognitiven als auch im affektiv-motivationalen Bereich) als Kenntnisse über das Lehren und Lernen definiert, die sich auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen beziehen und die fachunabhängig, das heißt auf verschiedene Fächer anzuwenden sind (vgl. Voss et al. 2015: 187). So gesehen ist die Fremdsprachendidaktik hierbei nicht ausgeschlossen. Dabei geht es jedoch nicht darum, zum pädagogischen Konzept *Classroom Management* zu überzeugen, wenn man seit langem die spärliche Forschungsposition der Fremdsprachendidaktik pädagogischen Konzepten gegenüber in Betracht zieht (vgl. dazu auch Biechele 2010: 271). Es geht vielmehr darum, dass die Erfassung von kognitiven und affektiv-motivationalen Komponenten professioneller Kompetenz bei angehenden wie berufstätigen FremdsprachenlehrerInnen in mehrfacher Hinsicht ein wichtiges Anliegen darstellt, Kompetenz und Profession von FremdsprachenlehrerInnen zu erforschen (vgl. dazu König 2014: 40).

3. Der Akzent auf Raum im *Classroom Management*

Im Folgenden wird der Akzent auf Raum im *Classroom Management* gelegt. Dieser Akzent lässt sich anhand des Begriffs *classroom* konkretisieren, der auf die Dialektik von gestaltetem und zu gestaltendem Raum (*room* und *space*) hinweist. Diese Dialektik führt zu einer zusätzlichen konzeptuellen Bildung eines Kompositums: *Class-Space Management*, das eher in Form des Entwurfs fungiert; es formt unsere Raumvorstellung.

3.1. *Room* und *Space*

Eine räumliche Perspektive des *classroom* zeigt sich in der etymologischen Deutung des englischen Wortes *room*. So sind zwei Dimensionen zu bedenken, für die man im Deutschen allerdings – anders als im Englischen – keine unterschiedlichen Begriffe hat (vgl. Sesink 2014: 31). Im Englischen wird mit *room* der gestaltete und umgrenzte Raum bezeichnet: Zimmer, Hallen, generell architektonische Räume; mit *space* dagegen der leere Raum: der Zwischenraum, der Weltraum, der virtuelle Raum (Cyberspace). Dies sind jedoch nicht zwei Raumarten, sondern zwei Perspektiven auf Raum, die zusammengehören (zu allem vgl. Sesink 2014: 31). Bächer (2003: 17) spricht dagegen in diesem Zusammenhang von „zweierlei Räumen“ und unterscheidet zwischen dem geschlossenen, von Grenzen umgebenen *room*, in dem sich unser häusliches oder berufliches Leben abspielt und dem durch eine Nutzung

unbestimmt bezeichneten *space*, dem grenzenlosen All bzw. dem abstrakten mathematischen Raum (vgl. Bächer 2003: 17).

Im *gestalteten* Raum finden wir Bestimmungen wie Nähe und Ferne, Oben und Unten, Innen und Außen, Objekte und Funktionen, Beziehungen und Isolation usw. vor. Im *zu gestaltenden* Raum müssen all diese Bestimmungen erst noch getroffen werden. Der gestaltete Raum ist zu erkunden und zu rekonstruieren; der zu gestaltende Raum ist (noch) leer und (erst) zu konstruieren. Der gestaltete Raum bietet bestimmte begrenzte Möglichkeiten an; der zu gestaltende Raum fragt nach Möglichkeiten bzw. fordert auf, seine Möglichkeiten zu bestimmen. *Space* ist materiell nicht greifbar; greifbar ist nur, wo er endet, wo der Raum ‚anstößig‘ wird [...]. Und doch ist *space* keineswegs Metapher, sondern höchst real. *Room* gibt es nur, wo er *space* enthält; und *space* gibt es nur im *room* (Sesink 2014: 32-33).

Diese etymologische Deutung von *room* und *space* führt weiterhin zu einer zusätzlichen konzeptuellen Annäherung: Zum Versuch, *room* und *space* in der Perspektive der „vertretenden Raumvorstellungen“ (Fritsche, Lingg & Reutlinger 2010: 12) darzustellen und zu reflektieren. In dieser Annäherung geht es um eine Ähnlichkeitsbeziehung, dennoch mit dem deutlichen Vorbehalt, dass ihre Ergebnisse im Sinne der interpretations- und reflexionsbedingten Einsichten zu begreifen sind. Darüber hinaus läge die Deutung von *room* vergleichsweise nahe bei einer relativistischen Raumvorstellung (*relationaler Raum*), die Deutung von *space* bei einer absolutistischen Raumvorstellung (*absoluter Raum*, *Behälter- und Containerraum*).

In einer absoluten Raumvorstellung ist Raum immer gleich, unendlich, unbeweglich und damit unveränderlich: „Der absolute Raum, der aufgrund seiner Natur ohne Beziehung zu irgendetwas außer ihm existiert, bleibt immer gleich und unbeweglich“ (Newton 1988: 44, original 1687). Damit hebt Newton die „Eigenexistenz des Raums und Unabhängigkeit von den in ihm enthaltenen Körpern“ (Jammer 1960: 118) hervor. In dieser Vorstellung gibt es einen leeren Raum als „eine von den Körpern selbständige Realität“ (Löw 2001: 25). Aus neuer raumwissenschaftlicher Perspektive wird das Konzept des Behälterraums jedoch stark kritisiert, denn Raum soll nicht als Behälter oder Container, sondern vor allem „als gesellschaftlicher Produktionsprozess der Wahrnehmung, Nutzung und Aneignung, eng verknüpft mit der symbolischen Ebene der Raumrepräsentation (etwa durch Codes, Zeichen, Karten)“ (Bachmann-Medick 2009: 292) begriffen werden.⁴ In einer derart skizzierten relationalen Raumvorstellung existiert Raum nicht mehr als leerer Raum, sondern er versteht sich als Raum im Handeln konstruiert (vgl. Fritsche et al. 2010: 13). In dieser Vorstellung wird auf die Rolle der Akteure für die soziale Konstitution von Raum hingewiesen. Im Prozess der Konstitution von Raum zeigt sich, so Löw (2001: 159), eine Gleichzeitigkeit des *Spacing* und der *Synthese*, weil Handeln immer einen prozessualen Charakter aufweist. Hierbei bedeutet *Spacing* eine Platzierungspraxis, d.h. Raum ist die Ordnung der Platzierungen, Positionierungen und Lagerungen, die im Handeln hergestellt werden; *Synthese* dagegen bedeutet, dass „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse Güter und Menschen zu Räumen zusammenfaßt [werden]“ (Löw 2001: 159).⁵ Aufgrund ihrer kognitiven und erinnernden Fähigkeiten, so Kajetzke & Schroer (2010: 201), formen die Akteure die vorhandenen Gegenstände und Körper zu einer kohärenten Raumwahrnehmung. Das Entstehen von Raum als relationaler (An-)Ordnung sozialer Güter und Menschen transformiert die Handlungsmöglichkeiten in die Konstruktionsleistung räumlicher Strukturen, die von den kognitiven und erinnernden Dispositionen der Akteure abhängen.

Die zwei Raumperspektiven *room* (in unserer Annäherung *relationaler Raum*) und *space* (in der Annäherung *Behälter-Raum*) sind konzeptuell (theoretisch) voneinander trennbar, beeinflussen sich jedoch gegenseitig und stimmen darin überein, dass Raum durch Handeln entsteht. So ist Handlung als wichtige Ressource menschlicher Konstruktionsleistungen. Daran schließt sich die Überzeugung an, dass das Raumverständnis von der Relevanz des menschlichen Handelns und Verhaltens offenbar nicht getrennt werden kann. Das bedeutet: Das wahrnehmende, erkennende und handelnde Subjekt ist in die Konstituierungsprozesse von Raum einzubeziehen. Da man vom Wahrnehmenden, Erkennenden und Handelnden ausgeht, ordnet man ihm eine aktive Rolle zu. Damit müssen die Vorstellung, die Erklärung, die Erfahrung und das Verständnis von Raum auf den Ebenen individueller Dispositionen und Bedürfnisse sowie sozialer Interaktionen und Beziehungen erfolgen. In diesem Sinne kann *room* (in Annäherung *relationaler Raum*) zum *space* (in Annäherung *Behälter, Container*) werden (und umgekehrt). Da

Rozenberg, Magdalena (2018), Zwei Akzente im *Classroom Management*: Professionalität und Raum. Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 37-55. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Räume mit Gefühlsqualitäten⁶ ausgestattet werden, können wir uns in ihnen wohl fühlen oder wollen wir sie meiden (vgl. Lehnert 2011: 9). So kann man (auch) *room* meiden, weil er uns unbehaglich ist (ebd.).

Worin liegt die Bedeutung dieser Überlegungen für den Fremdsprachenunterricht? Eine mögliche Bedeutung mag vielleicht darin liegen, dass Raum (wie Zeit), was weder überraschend noch innovativ erscheint, eine konstitutive Bedingung des pädagogischen Tuns sind (vgl. Kessl 2016: 5). Man könnte hierbei so weit gehen und sagen, dass pädagogisch-didaktisches Tun sich „nicht in einem abstrakten Raum, sondern immer in einer räumlichen *Situation*“ (Westphal 2016: 11) vollzieht. Dabei ist Situation einerseits Resultat individueller Motive, sozialer Handlungsketten; andererseits ist sie Bedingung wie Anlass für Handeln und Kommunikation (vgl. Ziemann 2013: 105-106). Aus didaktischer Perspektive ist jeder Fremdsprachenunterricht eine *räumliche, zeitliche und personale Lernsituation*, die einen klaren und konkreten Plan, eine transparente und nachvollziehbare Struktur sowie gute Zeitverteilung für die einzelnen Lernsequenzen braucht. Jede Lernsituation spiegelt „das Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden im Unterricht als Handlungskontext“ (Hallet & Königs 2010: 191) wider. Jede Lernsituation ist – mit den oben angeführten Worten von Andreas Ziemann – sowohl Resultat individueller Dispositionen und Motivation der Lehrenden und Lernenden, auch Resultat von pädagogisch-didaktischen Entscheidungen einer Lehrkraft als auch Bedingung wie Anlass für Handeln und Interaktion. Diese gewährleisten heute nach Hallet & Königs (vgl. 2010: 192) als grundlegende Kategorien für alle aktuellen fremdsprachendidaktischen Konzepte, dass die soziale Dimension und Funktion von Sprache den Mittelpunkt eines kommunikativ verstandenen Fremdsprachenunterrichts bilden (vgl. Hallet & Königs 2010: 192).

3.2. *ClassRoom Management und ClassSpace Management*

Die konzeptuelle Konsequenz, die aus den begrifflichen Klärungen von *room* und *space* gezogen werden kann, läuft auf eine zusätzliche Bildung eines Kompositums hinaus: *ClassSpace Management*. Die Konzeptualisierung des *ClassSpace* sieht zumal ganz bewusst davon ab, *ClassSpace* als „Projektion [des *ClassRoom*] zu behandeln, um seine Umwandlung in einen [relationalen Raum] aufzeigen zu können, der wiederum [auf den *ClassSpace*] zurückwirkt“ (Schroer 2006: 88). Darüber hinaus gäbe es, mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – aber gemeinsamem „räumlichem Bildungskontext wie Schulklasse“ (Nugel 2016: 21), zwei Konzepte: *ClassRoom Management* und *ClassSpace Management*. Dabei soll es sich aber nicht um deren Vergleich handeln, sondern um eine erkenntnistheoretische Auseinandersetzung aus der Sicht der Zusammengehörigkeit der beiden. *ClassRoom Management* und *ClassSpace Management* „stellen je eigene Perspektiven dar und [bieten] je nach Zusammenhang und Fragestellung ein unterschiedliches Erklärungspotenzial“ (Fritsche et al. 2010: 12). Beide sind jedoch auf die Bedeutung von Handlungen zu verweisen, d.h. *ClassRoom* und *ClassSpace* sind keine bestehenden verfestigten Strukturen, die wir nicht verändern können, sondern Räume, die als Ergebnis von Beziehungen und Handlungsprozessen zu betrachten sind (vgl. Kessl & Reutlinger 2010: 25). Dabei werden unter *management* in beiden Perspektiven (*ClassRoom* und *ClassSpace*) Gestaltungs-, Planungs-, Steuerungs- und Förderungsmaßnahmen verstanden, die eben diese Handlungsprozesse anregen.

Demzufolge gehören zum *ClassRoom Management* und zum *ClassSpace Management*, wie Hallet (vgl. 2006: 125-126) ausführt, über die strukturierende Planung hinaus, alle instruierenden und steuernden Lehreraktivitäten während des gesamten (Fremdsprachen-)Unterrichts, von der Erstellung von Verhaltensregeln über die Herrichtung des Klassenraums und die Unterrichtsplanung bis zur Initiierung von Gruppenarbeit oder kooperativem Lernen und allen Arten von Interaktions- und Kommunikationsprozessen (vgl. Hallet 2006: 125-126). Darüber hinaus bilden raumbezogene Lehreraktivitäten (Planung, Gestaltung, Steuerung und weitere, die bereits am Anfang des Beitrags erwähnt wurden) ein methodisches Repertoire, um das Fremdsprachenlernen zu initiieren und daraus Reflexion für die eigene Arbeit zu ziehen.

So ist etwa dieses methodische Repertoire im *ClassRoom Management* und *ClassSpace Management* auf die Ermöglichung erfolgreichen Arbeitens und Lernens ausgerichtet. Nach wie vor scheint es, als ob die lernförderliche

Rozenberg, Magdalena (2018), Zwei Akzente im *Classroom Management*: Professionalität und Raum. Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 37-55. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Lernumgebung und lernaktivierende Lernarrangements immerhin über die Fähigkeiten der (Fremdsprachen-)LehrerInnen determiniert wären. Die Professionalität der (Fremdsprachen-)LehrerInnen wird im (Fremdsprachen-)Unterricht über ihre Aktivitäten deutlich, mit deren Hilfe die Lernenden „ihre Konstruktionsprozesse ausgehend von ihren individuellen, d.h. unterschiedlichen Wissensständen [durchführen können]“ (Wolff 1994: 418). In diesem Sinne erweist sich das Fremdsprachenlernen als konstruktiver und autonomer Prozess, in dem sich gleichzeitig Aktivitäten wie Lern- und Erfahrungsprozesse, Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Dispositionen, Emotionen, Wertungen, Einstellungen und Überzeugungen anregen und fördern lassen (vgl. Reutlinger 2009: 93). Diese sind sowohl für die Entwicklung des Menschen von relevanter Bedeutung, als auch determinieren die Dynamik der Relationen, Kommunikation und Beziehungen unter den Lernenden einer Schulklasse im Klassenraum.

Dabei könnte man an *Spacing* anknüpfen, das Klein & Friedrich (2003: 226) zufolge den Rahmen für mögliche Interaktions- und Kommunikationspraktiken gibt. In ihnen verfolgen die Lernenden mit anderen Mitschülerinnen und Mitschülern „die Erreichung ihrer Orientierungsziele [sei es räumliche, sprachliche, personale] durch die Ausführung von Orientierungshandlungen“ (Rusch 1992: 223). Die Orientierungshandlungen können z.B. durch Positionen ausgeführt werden, zumal Position hier folglich auf zwei unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden kann: als methodischer und als philosophischer Begriff. Ersterer wird anhand der Termini *Stelle*, *Platz*, *Örtlichkeit* oder auch *Rolle* deutlich, Letzterer dagegen, so Lerch (2012: 310), anhand von *Blickwinkel*, *Perspektive*, *Äußerung* oder *Standpunkt*. Je nach Ebene kann man so über die räumliche Position des Menschen oder über die Begründung und den Vollzug eines eigenen Blickwinkels oder Standpunktes wie über die Darstellung einer eigenen Perspektive oder Äußerung (vgl. Lerch 2012: 310) sprechen.⁷

Dementsprechend gehören folglich zum professionellen Lehrerhandeln die Planung und Gestaltung solcher Lernarrangements, in denen sich jede Veränderung der räumlichen Position, zumal als Ausdruck sozial-interaktionaler Praktiken einerseits und als Ausdruck mental-reflexiver Dimension andererseits, versteht, eigene Positionen mit anderen zu verhandeln, eigene Identitäten zu artikulieren und weiterzuentwickeln oder eigenes Wissen und eigene Erfahrungen sprachlich auszubilden ferner auszubauen, vermag (vgl. Hallet & Königs 2010: 190).

In diesem Sinne scheint *Spacing* als Platzierungspraxis beim Lernen, so beim Fremdsprachenlernen, eine wichtige Rolle zuzukommen, nicht nur im Sinne der Initiierung möglicher Interaktions- und Kommunikationspraktiken, welche „die wechselseitige Beeinflussung von Individuen (oder Gruppen) in ihren Handlungen“ (Edmondson & House 2006: 238) meinen. *Spacing* weist vielmehr einige Vorteile aus der psychologischen und pädagogischen Sicht auf. Zu den wichtigen Vorteilen⁸ von *Spacing* gehören:

- Ausnutzung des eigenen Positionierens, um sich selbst zu definieren (unter der Bedingung, dass in der Gruppe Toleranz und Akzeptanz unterschiedlicher Kognitionen, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden herrschen).
- Entwicklung der eigenen Identität (Selbsteinschätzung, Selbstwert, Selbstbild) und der sozialen Identität (Gefühl der Gruppenzugehörigkeit). Positionen und Rollen entscheiden, ob das Individuum sich als inkludiert oder exkludiert fühlt, d.h. ob es *in-group*-Mitglied oder *out-group*-Mitglied ist.
- Berücksichtigung der Heterogenität hinsichtlich diverser sozialer Konstellationen, Rollen und Platzierungen, in denen die Lernenden ihre Kommunikationschancen einschätzen können, um einer Lernaufgabe gerecht zu werden (z.B. Rollenspiele, Rollen in Kooperativem Lernen oder in inszenierten Lernsituationen in Bezug auf Dramapädagogik).
- Verschiebung der Handlungsperspektive vom Lernenden auf den Lehrenden, d.h. Unterstützung der Autonomie und Lernverantwortung bei den Lernenden.
- Gegenseitige positive Beeinflussung, die sowohl in einer gegenseitigen Beratung und Hilfe als auch in der Bereitschaft, sich in eine Position des anderen bzw. dessen Denkweise hineinzusetzen, einen Ausdruck findet. Diese Verhaltensweise begünstigt die Entwicklung und Förderung der Empathie.

Rozenberg, Magdalena (2018), Zwei Akzente im *Classroom Management*: Professionalität und Raum. Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 37-55. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Neben eben angeführten Vorteilen zeigt *Spacing*, wie es scheint, noch eine zusätzliche methodisch-didaktische Qualität.⁹ Dabei ergibt sich ein Bezug zum Konstruktivismus, dem zufolge das Fremdsprachenlernen als aktiver und sozialer Konstruktionsprozess verstanden wird, den der Lernende selbständig plant, durchführt, durch eigene Strategien steuert, für ihn Verantwortung trägt und die Fähigkeit besitzt, aus Interaktionen, Rollen, Positionen und Platzierungen eine Fremdsprache zu lernen. Vor diesem Hintergrund können wir also vermuten, dass die Anwendung und Nutzung von *Spacing* sich in aktiven Räumen der Relationen und Interaktionen zeigt, welche die inhärenten Bestandteile eines sprachlichen Kompetenzaufbaus bei den Lernenden sind. Dies wiederum, so Heckt (2012: 274), fördert deren Lernprozesse insgesamt, da Wissen überwiegend interaktiv erworben wird. Damit scheint sich eine Perspektive zu entwickeln, in der die Ausbildung und Förderung der Diskursfähigkeit in den didaktischen Fokus gerückt wird.

Die Art und Weise, unter welchen Rahmenbedingungen die Lernenden miteinander sprachlich und sozial interagieren, ihre Interaktionserfahrungen konzeptualisieren und sie dann sprachlich ausdrücken sowie in neue Interaktionsbeziehungen einbringen (vgl. Rusch 1992: 222), stehen in engem Zusammenhang damit, wie (Fremdsprachen-)LehrerInnen ihr Handeln planen, ihre Rolle verstehen und ihre berufliche Identität definieren (vgl. dazu Berner & Isler 2013). Lehrer-Handeln, Lehrer-Rolle und Lehrer-Identität (Berner & Isler 2013) finden ihre Ausprägung im *ClassRoom Management* und *ClassSpace Management*, deren Verständnis wiederum erhebliche Auswirkungen auf die oben genannten Kontexte hat.

3.3. Professionalität und Raum

So wird folglich den zwei Akzenten – Professionalität und Raum – im *ClassRoom Management* und *ClassSpace Management* nachgegangen. Die Verbindung von Professionalität und Raum scheint evident zu sein. Die Professionalität spielt sich im Raum ab, umgekehrt wirken der Raum und alles, was in ihm geschieht, auf die Professionalität zurück. Hierbei ist jedoch *Raum*¹⁰ „gleichermaßen [Begriff], [der] weit mehr [umfasst], als es im angestrebten Zusammenhang sinnvoll ist“ (Heinrichs 2012: 13) und als es in diesem Beitrag bezüglich des *ClassRoom Management* und *ClassSpace Management* ausgeführt wurde.

Die Qualität und das Gelingen pädagogischen (professionellen) Handelns hängen von der Qualität der Räume (auch von dessen Merkmalen) ab, in denen es stattfindet (vgl. Girmes 1999: 90). Die Qualität der Räume determiniert, so Grimes weiter, die in Menschen bestimmte Aktivitätspotentiale und -möglichkeiten; diese können freigesetzt oder blockiert werden (vgl. ebd.: 95). Raumstrukturen und Raumerfahrungen haben eminente und nachhaltige Auswirkungen auf das in ihnen vollziehende pädagogische (professionelle) Handeln (vgl. Liebau, Miller-Kipp & Wulf (1999: 9 und 11). So gesehen ließe sich die Professionalität in der räumlichen Einbettung festlegen.

Der Zusammenhang zwischen Professionalität und Raum könnte zudem noch aus einem Kontext hervorgehen: aus dem Habitus-Konzept¹¹ von Pierre Bourdieu. Mit dem Habitus-Konzept können die Auswirkungen bestimmter sozialer und auch räumlicher Strukturen auf Professionalität beschrieben werden. Der Habitus ist zu denken als System dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen fungieren (Bourdieu 1987: 98). Und weiter: Der Habitus ist „ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Bourdieu & Wacquant 1996: 154). Der Habitus versteht sich als *modus operandi* (eine Art des Handelns), der inkorporierte soziale Erfahrung ist. Dabei ist »inkorporiert« keineswegs metaphorisch gemeint: Der Körper als Speicher sozialer Erfahrung ist wesentliches Element des Habitus (vgl. Kraus & Gebauer 2010: 6). Hierbei zeichnet sich der Habitus dadurch aus, dass er kreativ ist. Sein kreatives Potential ermöglicht ihm, in neuen Situationen neue Verhaltensweisen hervorzubringen.

Aus der Funktionsweise des Habitus über die Professionalität von (Fremdsprachen-)LehrerInnen kann man erschließen, dass die Professionalität über die Praxis der Subjekte (Fremdsprachen-LehrerInnen) ausgebildet, modifiziert, verfestigt und verändert wird, indem diese (Subjekte) der Professionalität durch ihr Handeln in Räumen

Rozenberg, Magdalena (2018), Zwei Akzente im *Classroom Management*: Professionalität und Raum. Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 37-55. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

eine Struktur und Gestalt geben (vgl. dazu Krais & Gebauer 2010: 81). Professionalität verdankt sich, so scheint es, bestimmten sozialen und auch räumlichen Strukturen, die sich in ihr manifestieren (vgl. Schroer 2006: 88). In welchen Räumen man sich beispielsweise in der Vergangenheit aufgehalten hat, mit welchen räumlichen Arrangements, die ein bestimmtes Verhalten sowie bestimmte Handlungen nahe legen und ein anderes sowie andere unterdrücken, man beispielsweise in der Vergangenheit konfrontiert war – all dies hat bis in die Körperhaltung hinein entsprechende Spuren hinterlassen und sich zu einem Habitus verdichtet, der in der Gegenwart wiederum Auswirkungen darauf hat, wie die räumliche Umwelt und in ihr die Professionalität gestaltet werden (zu allem vgl. Schroer 2006: 89 und 177). Insofern stehen Professionalität und Raum im wechselseitigen Bedingungsverhältnis. Das Verhältnis, in dem Raum zu professionellem Lehrerhandeln steht, drückt eine Interdependenz aus, d.h. professionelles Handeln findet immer im Raum statt und Raum drückt professionelles Handeln aus. Raum und Professionalität befinden sich mithin in interdependentem Austausch und konstituieren in dieser gegenseitigen Abhängigkeit Raumstrukturen, -formen, -ordnungen und -vorstellungen, mithilfe deren die Individuen ihre räumliche (sowie zeitliche) Wirklichkeit konstruieren.

4. Konklusion: Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht

Blickt man auf den Inhalt des Beitrags zurück, entwickelt sich die folgende Konklusion für den Fremdsprachenunterricht: Fremdsprachenunterricht, wie jeder Unterricht, vollzieht sich immer an konkreten fachlichen Inhalten, an fachdidaktischen Entscheidungen und pädagogisch-psychologischem Wissen. Diese bilden eine Grundlage allen Unterrichtens (zu allem vgl. Hallet 2006: 33 und 39-42) und stellen Bezüge zur Lehrerfähigkeit zum *ClassRoom Management* bzw. *ClassSpace Management* her, die Lehrerkompetenzen bedürfen und die für die Professionalisierung von (Fremdsprachen-)LehrerInnen von entscheidender Bedeutung sind.

Die professionelle Lehrerkompetenz zu entwickeln, wird geprägt durch kognitive und affektiv-motivationale Komponenten (Konzeptualisierung professioneller Lehrerkompetenzen nach Blömeke 2013, Kap. 2.2), aber auch durch die Fähigkeiten der einzelnen Lehrkraft, sich die Räume ihrer Umgebung anzueignen (Deinet 2010: 39). Darüber hinaus scheint es, dass das räumliche Erleben von (Fremdsprachen-)LehrerInnen, Veränderungen in ihrer Lebensumwelt und die Qualitäten der Räume, die sie in ihrer unmittelbaren Umgebung vorfinden, Auswirkungen auf die Persönlichkeit haben. Dabei wäre auf einen Habitus hinzuweisen, aus dessen Funktionsweise über Professionalität man erschließen könnte, dass eine Lehrkraft im Laufe ihres Lebens ihren Habitus ausbildet, modifiziert, verfestigt und verändert (vgl. dazu Krais & Gebauer 2010: 7). Gleichzeitig muss man aber auch sagen, dass Räume, in denen sich Menschen (hier auch Lehrkräfte) bewegen und die sie wahrnehmen, stimmig zu deren Habitus und umgekehrt passen (vgl. Deger 2001: 204). Dies würde bedeuten, dass es nicht *das* eine Verständnis von Professionalität gibt. Vielmehr haben wir mit verschiedenen Vorstellungen von Professionalität und verschiedenen Zugängen zu Professionalität zu tun, „die einander nicht ablösen, sondern nebeneinander existieren“ (Schroer 2006: 179). Dies spiegeln zutreffend die Worte von Thaler (2010: 164) wider: „Ganz unterschiedliche Personen werden zu guten [professionellen] Lehrern – aus ganz unterschiedlichen Gründen“ (Thaler 2010: 164).

Den Aufbau professioneller Lehrerkompetenz bestimmen, so gesehen, nicht nur das Wissensbasis, der Selbstausdruck, das ganzheitliche Fühlen, Zusammenhänge erkennen, die Kongruenzbetonung, die Wachsamkeit gegenüber selbstinkongruenten Erwartungen und Impulsen (von innen und von außen), die (Selbst-)Integration von Gegensätzen und schwierigen Erfahrungen und die für ein integrationsstarkes Selbstwachstum notwendige Emotionsregulation, die für Schwer & Solzbacher (2015: 19) die Schlüsselkomponenten professioneller pädagogischer Haltung sind. Die Bedeutungen und Wertigkeiten, die (Fremdsprachen-)LehrerInnen bestimmten Orten und Räumen attribuieren (vgl. dazu auch Schroer 2006: 177), prägen sich ebenfalls in der Lehrerpersönlichkeit aus, die mit *ClassRoom Management* sowie *ClassSpace Management* zusammenhängt: Wie die Lehrkraft, so ihr (Fremdsprachen-)Unterricht. Oder findet sich keine Ausprägung in den oben genannten Kontexten, wenn man dem Raum keine Bedeutung zuschreibt. Das heißt, *Raum* bedeutet jeweils das, was ihm, teils zufällig, teils durch das Bemühen, an Bedeutung zugeschrieben werden kann. Mit anderen Worten: Er kann auch *nichts* bedeuten. Das gleiche

gilt für die Professionalität: Wie professionell die Lehrperson sein möchte, hängt von ihr selbst und ihrer Einstellung zum beruflichen Umfeld ab. Mit anderen Worten: Professionalität kann auch – in der räumlichen Terminologie – in einer Form *leeren Behälters* sein, wenn wir für ihre Entwicklung nichts tun.

In diesem Sinne ließe sich sagen, dass die Professionalität vom *ClassRoom Management* sowie *ClassSpace Management* ins Zentrum der Überlegungen gerückt ist und in die Konzepte zuzuführen versucht wird; mit der Berücksichtigung, dass sie auch von räumlichen Bezügen stilisiert und modelliert wird. Zum Schluss provoziert mich jedoch noch ein Gedanke, der mit dem Beitragsthema zu korrespondieren scheint: *ClassRoom Management/ClassSpace Management*, dem Bestreben nach professionellem Lehrerhandeln, Raum, Kompetenzmodellen, Bildungsstandards und all anderen internationalen Studien (z.B. PISA, DESI) möchte ich keineswegs die Relevanz entziehen. Jedoch denke ich, dass man in dem Wirrwarr der Forderungen, die an die Lehrkraft gestellt werden, einfach einen *Plan für sich selbst* haben muss. Ich gehe davon aus, dass es viele (Fremdsprachen-)LehrerInnen gibt, die mehr oder weniger im Stande sind und über individuelle Fähigkeiten zum Unterrichten (zum *ClassRoom Management/ClassSpace Management*) verfügen, den (Fremdsprachen-)Unterricht auch ohne professionelle wissenschaftliche Hilfe zu gestalten, zu planen und zu steuern, sowie das Lernpotenzial der Lernenden zu entdecken und zu fördern.

Literatur

- Appel, Joachim (2000), *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt.
- Bachmann-Medick, Doris (2009), *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Räume für Film – Räume im Film. Schnittpunkte im Beziehungsgefüge Raum – Film – Fremdsprachendidaktik. In: *Zielsprache Deutsch* 42:2, 43-64.
- Bächer, Max (2003), Nichts als Raum. Annäherungen an den Raum. In: Jelich, Franz-Josef & Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 15-29.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469-520.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011), Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29-53.
- Berner, Hans & Isler, Rudolf (Hrsg.) (2013), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Biechele, Barbara (2010), Reformpädagogik. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke UTB, 271.
- Blömeke, Sigrid (2011), Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In: Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Haudeck, Helga; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Schwippert, Knut & Willenberg, Heiner (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann, 7-24.
- Blömeke, Sigrid (2013), Was lernen deutsche Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung, was können sie im internationalen Vergleich? In: Berner, Hans & Isler, Rudolf (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-*

- Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 143-162.
- Bourdieu, Pierre (1987), *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc (1996), *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bromme, Rainer (1992), *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber [Nachdr. der Ausg. bei Waxmann/Münster 2014].
- Cerri, Chiara & Jentgens, Sabine (Hrsg.) (2015), *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Deger, Petra (2001), Bewegungen im Raum. Aktuelle Migrationsprozesse als Ausdruck (neuer) transnationaler Räume? In: Feiner, Sabine; Kick, Karl G. & Krauß, Stefan (Hrsg.), *Raumdeutungen. Ein interdisziplinärer Blick auf das Phänomen Raum*. Münster: LIT, 195-224.
- Deinet, Ulrich (2010), Aneignungsraum. In: Reutlinger, Christian; Fritsche, Caroline & Lingg, Eva (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-43.
- Dollase, Rainer (2012), *ClassroomManagement. Theorie und Praxis des Umgangs mit Heterogenität*. München: Oldenbourg.
- Doyle, Walter (1986), Classroom Organization and Management. In: Wittrock, Merlin C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 392-397.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke UTB.
- Fritsche, Caroline; Lingg, Eva & Reutlinger, Christian (2010), Raumwissenschaftliche Basics – eine Einleitung. In: Reutlinger, Christian; Fritsche, Caroline & Lingg, Eva (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-24.
- Gerlach, David & Steininger, Ivo (2016), Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der 2. Phase der Fremdsprachenlehrer(innen)bildung: Akteure, Prozesse, Themen. In: Legutke, Michael K. & Scharf, Michael (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 197-225.
- Girmes, Renate (1999), Der pädagogische Raum. Ein Zwischenraum. In: Liebau, Eckart; Miller-Kipp, Gisela & Wulf, Christoph (Hrsg.), *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 90-104.
- Grigutsch, Stefan; Raatz, Ulrich & Törner, Günter (1998), Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. *Journal für Mathematik-Didaktik* 19, 3-45.
- Haag, Ludwig; Kiel, Ewal & Trautmann, Matthias (2015), Einführung in den Thementeil ‚Klassenmanagement / Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen‘. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015. Thementeil: Klassenmanagement / Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen*, 9-14.
- Hallet, Wolfgang (2006), *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2015), Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 60-69.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010), *Classroomdiscourse und Interaktion*. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 190-195.

- Hattie, John (2009), *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John (2014), *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heckt, Dietlinde H. (2012), Kooperatives Lernen. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 264-277.
- Heinrichs, Werner (2012), *Kulturmanagement. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Helmke, Andreas (2003), *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2014), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Herzog, Walter (2006), *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerwist: VelbrückWissenschaft.
- Hofer, Barbara K. & Pintrich, Paul R. (2002), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jammer, Max (1960), *Das Problem des Raums. Die Entwicklung der Raumtheorien*. Darmstadt: WBG.
- Keller-Schneider, Manuela (2015), Mit der Klasse umgehen. Anforderungen zur Klassenführung unter berufsspezifischer Perspektive. *Jahrbuch Allgemeine Didaktik 2015. Thementeil: Klassenmanagement / Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen*, 40-55.
- Kessler, Fabian (2016), Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 1, 5-19.
- Kessler, Fabian & Reutlinger, Christian (2010), (Sozial)Raum – ein Bestimmungsversuch. In: Kessler Fabian & Reutlinger, Christian, *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-38.
- Klein, Gabriele & Friedrich, Malte (2003), Die Herstellung von ‚Jugend‘. Vergemeinschaftung als ritualisierte Performanz. In: Fischer-Lichte, Erika; Horn, Christian; Umathum, Sandra & Warstat, Mattias (Hrsg.), *Ritualität und Grenze*. Tübingen: Francke, 219-233.
- König, Johannes (2014), Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In: Bresges, André; Dilger, Bernadette; Hennemann, Thomas; König, Johannes; Lindner, Heike; Rohde, Andreas & Schmeinck, Daniela (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann, 17-46.
- König, Johannes & Lebens, Morena (2012): Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen: Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5: 1, 3-29.
- Kounin, Jacob S. (2006): *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann. Original der deutschen Ausgabe, 1976.
- Krapp, Andreas & Hascher, Tina (2009a), Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden: In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlaf; Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 365-375.
- Krapp, Andreas & Hascher, Tina (2009b), Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden: In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlaf; Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 377-387.
-
- Rozenberg, Magdalena (2018), Zwei Akzente im *Classroom Management*: Professionalität und Raum. Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 37-55. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Krais, Beate & Gebauer, Gunter (2010), *Habitus*. 3. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (2013), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project*. New York: Springer.
- Leibniz, Gottfried W. (1904), *Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie*. Hamburg: Philosophische Bibliothek.
- Legutke, Michael K. & Schart, Michael (2016), Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 9-46.
- Lehnert, Gertrud (2011), Raum und Gefühl. In: Lehnert, Gertrud (Hrsg.), *Raum und Gefühl. Der Spatial Turn und die neue Emotionsforschung*. Bielefeld: transcript, 9-25.
- Lerch, Sebastian (2012), Position. In: Günzel, Stephan (Hrsg.), *Lexikon der Raumphilosophie*. Darmstadt: WBG, S. 310.
- Liebau, Eckart; Miller-Kipp, Gisela & Wulf, Christoph (1999), Einleitung. In: Liebau, Eckart; Miller-Kipp, Gisela & Wulf, Christoph (Hrsg.), *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 9-13.
- Löw, Martina (2001), *Raumsoziologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marzano, Robert L. & Marzano, Jana S. (2003), The key to classroom management. *Educational Leadership* 61: 1, 6-18.
- Mayr, Johannes (2014), Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann, 189-215.
- Newton, Isaac (1988, orig. 1687), *Mathematische Grundlagen der Naturphilosophie*. Ausgew., übers., eingeleitet u. hrsg. von Ed Dellian. Hamburg: Academia Verlag.
- Nugel, Martin (2016), Bildungsräume – Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19, 9-29.
- Oliver, Regina M.; Wehby, Joseph H. & Reschly, Daniel J. (2011), *Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behaviour*. Nashville: The Campbell Collaboration.
- Pintarich, Horst-E. (2002), „Lieb sein“ als pädagogisches Konzept. In: Sertl, Michael & Falkinger Barbara (Hrsg.), *LehrerInnenbildung in Bewegung. Zur Reform der Pädagogischen Akademien*. Schulheft 27, 181-189.
- Reutlinger, Christian (2009), Erziehungswissenschaft. In: Günzel, Stephan (Hrsg.), *Raumwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 93-108.
- Roters, Bianca & Trautmann, Matthias (2014), Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 1, 51-65.
- Rozenberg, Magdalena (2015a), Classroom Management: Klassenführung. *Orbis Linguarum* 43, 257-277.
- Rozenberg, Magdalena (2015b), *Spatialturn – spacje czy specjalne możliwości edukacyjne? Języki Obce w Szkole* 1, 88-94 [Online unter http://www.jows.pl/sites/default/files/wydania/jows_01_2015_0.pdf. 21.02. 2018].

- Rozenberg, Magdalena (2016a), Die Schnittstelle zwischen Fremdsprachendidaktik und Erziehungswissenschaft: Pädagogische Konzepte für den Fremdsprachenunterricht. In: Jarzabek, Alina Dorota (Hrsg.), *Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 37-47.
- Rozenberg, Magdalena (2016b), Klassenmanagement – Zur Gestaltung eines Rahmens für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache* 9: 1, 28-41.
- Rozenberg, Magdalena (2017): Emotionale (Klassen)Führung durch Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 46-61.
- Rusch, Gebhard (1992), Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.), *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus* 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 214-256.
- Schart, Michael (2014), Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 1, 36-50.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001), *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Schönbächler, Marie-Theres (2008), *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Scholz, Christian (2014), *Grundzüge des Personalmanagements*. München: Vahlen.
- Schroer, Markus (2006), *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (2015), Zum Zusammenhang von Klassenmanagement und professioneller pädagogischer Haltung. Ein Beitrag zur Theoriebildung. *Jahrbuch Allgemeine Didaktik 2015. Thementeil: Klassenmanagement / Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen*, 15-24.
- Sesink, Werner (2014), Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis. In: Rummler, Klaus (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann, 29-43.
- Shulman, Lee S. (1986), Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock, Merlin C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association*. 3. Aufl. New York: Macmillan, 3-36.
- Staub, Fritz C. & Stern, Elsbeth (2002), The nature of teacher's pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology* 94, 344-355.
- Syring, Marcus (2017), *Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Teml, Hubert & Unterweger, Eva (2002), Persönlichkeitsförderung in der LehrerInnenbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2, 7-21.
- Terhart, Ewald (1996), Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 448-471.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.) (2014), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Thaler, Engelbert (2010), Lehrer und Lehrerrolle. In: Surkamp, Carola (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler, 162-164.

- Thompson, Alba (1992), Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. In: Grouws, Douglas A. (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 127-146.
- Voss, Thamar; Kunina-Habenicht, Olga; Hoehne, Verena & Kunter, Mareike (2015), Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 187-224.
- Wang, Margaret C.; Haertel, Geneva D. & Walberg, Herbert J. (1993), Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research* 63: 3, 249-294.
- Wellenreuther, Martin (2014), *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Westphal, Kristin (2016), Vorwort. Raum: eine zentrale Bildungskategorie. In: Berndt, Constanze; Kalisch, Claudia & Krüger, Anja (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-13.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 5, 407-429.
- Zibelius, Marja (2015), *Cooperative Learning in Virtual Space. A Critical Look at New Ways of Foreign Language Teacher Education*. Tübingen: Narr.
- Ziemann, Andreas (2013), Soziologische Strukturlogiken der Situation. In: Ziemann, Andreas (Hrsg.), *Offene Ordnung? Philosophie und Soziologie der Situation*. Wiesbaden: Springer, 105-129.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlaf; Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.) (2009a), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlaf; Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (2009b), Perspektiven auf „Lehrprofessionalität“ – Einleitung und Überblick. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlaf; Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 13-32.

Anmerkungen

¹ Zur emotionalen Führungskompetenz von FremdsprachenlehrerInnen siehe Rozenberg (2017).

² Schönbachler (2008: 17-18) stellt fest, dass keine einheitliche deutsche Übersetzung für *Classroom Management* vorliegt. In diesem Sinne erörtert die Autorin die Vorzüge und Nachteile der deutschsprachigen Ausdrücke, wie Unterrichtsführung, Unterrichtsmanagement, Klassenorganisation, Klassenführung sowie Klassenmanagement.

³ Den aktuellen Stand der Rezeption des *Classroom Management* bzw. Klassenführung in der fremdsprachendidaktischen Forschungsliteratur dargestellt habe ich in: Rozenberg (2015a, 2016a, 2016b, 2017).

⁴ Gottfried W. Leibniz (1646-1716) revidiert Newtons Annahme eines absoluten Raums und setzt stattdessen das Raumverständnis vom relationalen Raum (Relationen-Modell). Nach diesem Raumverständnis lassen sich Raum und Inhalt des Raums (körperliche Objekte, verschiedene Dinge) nicht voneinander trennen: „Zur Bildung der Raumvorstellungen gelangt man etwa in folgender Weise. Man beobachtet, daß verschiedene Dinge gleichzeitig existieren und findet in ihnen eine bestimmte Ordnung des Beisammens, der gemäß ihrer Beziehung mehr oder weniger einfach ist. Es ist dies ihre wechselseitige Lage oder Entfernung“ (Leibniz 1904: 182). In diesem Sinne konstatiert Löw (2001: 27), dass Raum sich für Leibniz als Inbegriff möglicher Lagebeziehungen darstellt. Entscheidend ist, dass jedes Ding in einem Lageverhältnis zu jedem anderen existiert. Aus der Koexistenz der Lagen resultiert nach Leibniz noch kein Prinzip, erst durch die *Ordnung* werden sie verbunden: „Die Lage eines jeden Körpers ergibt sich aus seiner jeweiligen Relation zu einem anderen, also immer nur ›in Relation zu‹ und nicht absolut“ (Schroer 2006: 40). Leibniz' Raumvorstellung, in der Raum für die »Ordnung des Beisammens« steht, d.h. dass verschiedene Dinge gleichzeitig existieren, impliziert nach Schroer (2006: 39-40) die Idee der Perspektivenvielfalt, der zufolge der Raum je nach Blickwinkel des Beobachters/Betrachters anders ausfällt (dazu auch Löw 2001: 28).

⁵ Löw hebt weiter hervor, dass das Bauen, Einrichten oder Platzieren, also das *Spacing*, ohne *Syntheseleistung*, das heißt ohne die gleichzeitige Verknüpfung der umgebenden sozialen Güter und Menschen zu Räumen, unmöglich ist. Raum entsteht im Handeln durch Verbindung und Positionieren/Einrichten/Bauen. Über die Positionierungen und Syntheseleistungen werden Relationen nicht nur re-präsentiert, sondern auch stabilisiert, verändert, zerstört oder neu hergestellt. Aus den Positionierungen und Syntheseleistungen ergeben sich Untermischungen und/oder Gemeinsamkeiten, die eine gelebte Vielheit im Raum bilden (vgl. Löw 2001: 159).

⁶ Girmes (1999: 95) schreibt dazu: „[Räume können] mehr oder weniger heiter, freundlich, einladend und warm sein oder aber eher kalt, abweisend, feindlich und düster wirken“ (Girmes 1999: 95).

⁷ Dabei sei noch anzumerken, dass die Grenzen zwischen methodischem (Stelle, Platz usw.) und philosophischem (Perspektive, Standpunkt usw.) Begriff fließend sind, so dass man in bestimmten (Lern-) Situationen nicht mehr eindeutig entscheiden kann, mit welchem Begriff man zu einem bestimmten Zeitpunkt eigentlich handelt. Man kann z.B. beobachten, man nimmt eine Rolle ein, in der man seinen eigenen Standpunkt vertritt, der wiederum weitere Rollen oder Plätze mit weiteren Perspektiven hervorruft. Da Positionen nicht nur Bewegungen des Denkens (Blickwinkel oder Standpunkt) meinen, sondern auch Positionen in Beziehungen widerspiegeln und bilden, kann man davon ausgehen, dass die Konstitution z.B. vom fremdsprachlichen Klassenraum über die Positionspraxis, gemeint als Zusammenspiel beider Begriffe, determiniert wird.

⁸ Dies erläutert habe ich in: Rozenberg (2015b: 93).

⁹ Darauf hingewiesen habe ich bereits in: Rozenberg (2015b: 93).

¹⁰ Reutlinger (2009: 93) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich Raum als pädagogische Begrifflichkeit durch starke Diffusität charakterisiert: Entweder wird damit auf die Institution verwiesen, in der Erziehung und Bildung stattfinden (Schule, Jugendhaus usw.) oder auf das Umfeld, das heißt auf das, was den Erziehungs- und Bildungsort umgibt oder noch auf den Raum, in dem Unterrichten stattfindet (Klassenzimmer bzw. Klassenraum). Zudem weist Reutlinger hierbei noch auf eine häufig auftretende metaphorische Verwendung von Raum, indem beispielsweise durch pädagogisches Handeln für (z.B. erziehungsbedürftige) Menschen *Räume geöffnet* werden sollen (als Erweiterung gesellschaftlicher Zugangschancen), oder es handelt sich darum, für bestimmte Gruppen Räume anzubieten (im Sinne besonderer Hilfestellungen) bzw. *Räume*, d.h., *Treffpunkte zur Verfügung zu stellen* (zu allem vgl. Reutlinger 2009: 93).

¹¹ Die philosophischen Wurzeln des Habitus-Konzepts gehen auf Thomas von Aquin zurück. In Thomas' Werk gibt es viele unterschiedliche Formen von Habitus, beispielsweise den *habitus activus*, den *habitus corporis*, sogar einen *habitus athleticus*. Bourdieu knüpft insbesondere an den *habitus operativus* (Habitus zur Tätigkeit) an (vgl. Kraus & Gebauer 2010: 26).